

La dyslexie en question

Le monde de la lecture n'a pas de frontières : ce qui fait ailleurs controverse aujourd'hui le fera sans doute chez nous demain... et réciproquement. Et puis, c'est un monde qui a ses débats récurrents. La « médicalisation » des échecs en lecture est un sujet de polémique qui a beau remonter aux années soixante, il n'en a pas fini pour autant d'alimenter les chroniques. C'est ainsi qu'au début de cette année, la France a connu une sérieuse poussée de fièvre sur la question. On lira ici le « coup de sang » d'un groupe d'experts à l'égard de ce que nous pourrions appeler la « dernière tentation dyslexique » de l'Éducation nationale française. Ne nous croyons pas à l'abri de pareils projets : qu'on se souvienne de la mise en place chez nous, il y a une dizaine d'années, de centres expérimentaux IMS instituant un « examen neuro-pédiatrique » chargé de dépister dès la 3^e maternelle tous les enfants dyslexiques, dyscalculiques, hyperkinétiques... afin de leur appliquer un traitement médical « adéquat ». L'enfer, c'est bien connu, est pavé des meilleures intentions qui soient...

*Afin d'approfondir les enjeux de la polémique, nous avons interviewé l'un des signataires du texte, Jacques Fijalkow, qui vient de sortir son nouveau livre, **Sur la lecture** (éditions ESF), et qui est l'auteur bien connu de **Mauvais lecteurs, pourquoi ?** (PUF). « Mauvais lecteurs » et non « dyslexiques », notez-le bien, car en dépit de l'étymologie du dernier terme, ce n'est pas du tout la même chose...*

Vers une France dyslexique ?

Elisabeth Bautier, Michel Brossard, Gérard Chauveau, Jacques Fijalkow, Serge Netchine, Yves Reuter, Jean-Yves Rochex, Bernard Schneuwly

Dans un article à l'air anodin, XXI^e siècle, le magazine du ministère de l'éducation nationale tout entier dévolu à chanter les mérites de l'action du ministre du moment, indique qu'un groupe de travail a été installé « pour améliorer la scolarisation des élèves atteints de dyslexies ou de dysphasies, et qui se retrouvent actuellement trop souvent en situation d'échec ». « Le groupe de travail doit présenter avant la fin de janvier, des propositions pour mettre en place un dépistage précoce de ces handicaps et des mesures d'aide pédagogique ». Cet emploi banalisé d'un vocabulaire de nature médicale (« atteints », « dyslexies », « dysphasies », « dépistage », « handicaps ») est pourtant riche de sens : il indique discrètement

l'intention qu'a le ministère de transformer le problème pédagogique des enfants ayant des difficultés à apprendre à lire en un problème médical.

Ainsi, une question complexe, celle des enfants ayant des difficultés à apprendre à lire, qui a fait l'objet de milliers de recherches de par le monde et donné lieu à des débats animés depuis un siècle dans de nombreux milieux scientifiques et professionnels, semble sur le point d'être tranchée à la va vite par une instance politique, à l'issue d'une procédure hâtive, sans discussion publique, et sans que les conséquences gravissimes qui risquent d'en découler aient été mesurées. On a accordé plus de soins à la question de la vache folle et du bœuf anglais. Si, grossièrement, on estime à un million le nombre d'enfants qui entrent chaque année au CP, et de 5 à 10% le pourcentage de ceux à qui la lecture fait problème, c'est donc 50 à 100 000 enfants qui, chaque année, à l'âge de 6 ans, sont susceptibles d'entrer à l'école en portant au front un stigmate indélébile, « dyslexique ». De tels chiffres nous semblent mériter un peu plus de considération et, tout d'abord, un moment de réflexion.

De quoi s'agit-il ? Dès que la scolarité a été rendue obligatoire, il est apparu qu'un certain nombre d'enfants éprouvaient des difficultés à apprendre à lire. Pour expliquer ces difficultés, et afin de mieux y faire face, différentes hypothèses ont été émises. Parmi celles-ci, les plus anciennes sont venues des médecins qui, seuls à s'occuper à l'époque des enfants en difficulté, ont proposé de considérer ces difficultés comme d'origine organique, résultant d'une atteinte cérébrale ou d'un facteur héréditaire. La « dyslexie » n'est donc pas autre chose qu'une hypothèse médicale pour expliquer un fait pédagogique. Première proposée, première critiquée, cette hypothèse n'a jamais pu faire la preuve de sa validité. En dépit des nombreux renouvellements théoriques et techniques qui jalonnent sa déjà longue histoire, elle demeure une hypothèse.

Par la suite, avec le développement des sciences humaines et sociales, bien d'autres hypothèses ont été émises. Certaines ont mis en cause le fonctionnement cognitif, d'autres le développement socio-affectif, d'autres le milieu social, ou encore l'école. Aucune ne s'est imposée. Sans doute parce que l'on recherchait une

explication simple et unique alors que la réponse ne pouvait être que complexe et plurielle. Un siècle de recherches a pourtant fourni quelques faits incontournables qu'il importe de rappeler pour éviter que ne soit commise une erreur dont les conséquences pourraient s'avérer dramatiques à terme pour la société française.

Un premier fait massif, établi celui-là de manière universelle et irréfutable, est que les mauvais lecteurs sont presque toujours des enfants issus de milieu défavorisé. C'est un fait, alors que l'existence d'une atteinte cérébrale ou d'un facteur héréditaire n'est qu'une hypothèse. Considérer comme malades (« atteints de dyslexies ou de dysphasies ») des enfants de milieu défavorisé qui ont des difficultés à apprendre à lire, c'est donc médicaliser un problème pédagogique qui, au départ, est un problème social. Que la pensée médicale, profondément biologique dans son réductionnisme, soit incapable de prendre en compte ce fait est regrettable. Que la décision politique la suive aveuglément est autrement dommageable. Qu'on ne s'y trompe pas en effet : l'enjeu n'est pas qu'académique. Il ne s'agit pas seulement ici d'un débat d'idées entre intellectuels, distrayant mais en définitive ludique, ce qui est en question c'est la création de dispositifs spécifiques pour des enfants de 6 ans qui peinent à trouver leur place dans l'ordre scolaire.

Si un siècle de recherches permet donc de remplacer des troubles organiques hypothétiques par des indicateurs sociologiques caractéristiques, on pourrait se demander alors si, dans la population ainsi définie, une partie ne relèverait pas alors de la pathologie avancée. Cette éventualité est à écarter car la pensée médicale est une pensée de la spécificité. Elle ne saurait accepter que les mauvais lecteurs puissent être une partie de ces enfants qui ont des difficultés scolaires et qui sont le plus souvent de milieu défavorisé. La dyslexie étant définie comme « trouble se manifestant par une difficulté à apprendre à lire en dépit d'un enseignement classique, d'une intelligence suffisante, et de facilités socioculturelles. Il relève d'inaptitudes cognitives fondamentales qui ont fréquemment une

origine constitutionnelle », elle élimine par principe les enfants dont l'origine sociale pourrait conditionner les difficultés de Lecture. Compte tenu des faits sociologiques rappelés ci-dessus, cette restriction devrait avoir pour effet de réduire comme peau de chagrin le nombre d'enfants auxquels l'étiquette de dyslexique pourrait s'appliquer, à condition de ne pas oublier chemin faisant cette clause restrictive. Mais qui peut garantir que, dans le respect absolu de la définition, les mesures mises en place ne concerneront pas les enfants de milieu défavorisé, alors que ce sont eux qui constituent la masse des mauvais lecteurs ? Quelle instance de contrôle en vérifiera l'application ?

Quelles que soient nos inquiétudes à ce sujet, admettons pourtant que les mesures annoncées ne s'appliquent qu'au petit contingent d'enfants conservés après qu'aient été écartés tous ceux qui relèvent d'autres facteurs. Si ces enfants ne font pas partie de l'immense cohorte des enfants éprouvant des difficultés scolaires et issus de milieu défavorisé, alors qui sont-ils donc ? C'est précisément ce qu'a voulu savoir une importante recherche médicale américaine conduite par des chercheurs reconnus (1). Soucieuse d'analyser plus précisément la spécificité affirmée, elle s'est proposée alors de comparer deux groupes de mauvais lecteurs. Le premier, soigneusement sélectionné, répondait à la lettre à la définition classique de la dyslexie comme trouble spécifique du langage écrit : les enfants de ce premier groupe ne présentaient donc aucune des caractéristiques de scolarisation, de QI, et de milieu susceptibles de rendre compte de leurs difficultés de lecture. Le second groupe, pour sa part, était composé de mauvais lecteurs « tout venant ». Les résultats, honnêtement rapportés par les chercheurs, ne firent apparaître aucune différence entre les deux groupes. Dans toutes les épreuves, nombreuses et diversifiées, les deux groupes obtinrent les mêmes résultats. Il s'est donc avéré impossible d'analyser une spécificité qui n'apparaissait pas dans les faits. Allons plus loin : au fond, ce que cette recherche montre, c'est qu'il n'existe pas de caractéristiques propres aux enfants dits

dyslexiques. Ou, si l'on préfère, les dyslexiques n'existent pas en dehors de la pensée médicale qui leur a donné naissance.

On peut le montrer d'une autre façon, moins sophistiquée. Suivant la pensée médicale, les troubles d'apprentissage de la lecture sont des troubles spécifiques, autrement dit les enfants concernés présentent des difficultés en lecture et aucun autre trouble. Proposition de pureté qui n'est pure que dans son principe car la réalité montre qu'une population ainsi définie est à peu près introuvable. En effet, tous les résultats disponibles (dont bon nombre l'ont été par le Ministère) montrent que les enfants mauvais lecteurs sont aussi de mauvais calculateurs. Il en est de même d'ailleurs à l'autre bout de la courbe : les enfants qui apprennent à lire sans peine apprennent aussi à calculer sans difficulté. Ces faits, massifs, ont été souvent publiés (2). Ainsi, il n'existe pas, sauf à l'état d'exception statistique, d'enfant qui aurait des difficultés en lecture et en lecture uniquement. Statistiquement, le mauvais lecteur n'est pas un dyslexique, c'est tout simplement un élève en difficulté. Que reste-t-il de la notion de dyslexie quand, confrontée aux faits, elle ne correspond à peu près à rien ? Pourquoi s'attacher à un concept qui s'avère n'être qu'une coquille vide ?

Pourtant, sur le contenu des difficultés de ces enfants introuvables, la démarche médicale a des choses à dire. Ainsi, dans le projet en cours, on remarque l'association faite entre « dysphasie » (difficultés d'expression dans le langage parlé) et « dyslexie ». Elle indique la volonté de confondre comme « troubles du langage » des réalités fort différentes, pure proposition de principe à nouveau, car des générations de chercheurs se sont en vain évertuées à valider qu'elles procèdent l'une de l'autre, mais qui présente un avantage : détourner l'attention du milieu social et de l'école où la lecture se conquiert pour la tourner vers cette noble abstraction, « le langage », et la famille où il s'acquiert. Rappelons au passage que mettre ainsi en cause la famille, en l'absence de tous faits probants, c'est aussi la démarche de ceux qui, aux Etats-Unis, s'intéressent non pas à la lecture mais au QI des

enfants noirs, et constatant qu'il est moins élevé, orientent l'explication vers des facteurs familiaux héréditaires ou éducatifs supposés déficients, en faisant évidemment totalement l'impasse sur les différences de conditions de développement des différentes communautés.

Une question pratique se pose alors : comment va-t-on faire pour trouver ces enfants introuvables ? comment va-t-on procéder pour « dépister » (rappelons qu'il ne s'agit pas ici de gibier mais d'enfants) ces dyslexiques qui ne se différencient en rien des enfants ayant des difficultés en lecture en particulier ou à l'école en général ? La vérité est qu'on ne dispose pas d'instrument permettant d'identifier objectivement et sans erreur, *avant* tout enseignement, un enfant présentant des risques d'échec en lecture. Les instruments envisageables s'appuient sur des résultats obtenus *après* enseignement et donc suspect d'en porter la trace. De tels instruments ont été construits dans le passé. Ils ont été peu à peu abandonnés car leurs prédictions se sont avérées trop souvent inexactes. Faut-il à nouveau, prenant appui sur de soi disant « nouvelles découvertes » (la conscience phonologique), au demeurant largement contestées dans la communauté scientifique, recommencer la même erreur ? La vérité est qu'il n'est pas possible, avant tout enseignement de la lecture, de prédire avec certitude l'issue de celui-ci. Ne serait-ce que parce que tout ne dépend pas de l'enfant, et surtout pas de cet enfant psycho-biologique héritier de la pensée scientifique du XIXe siècle qui encombre encore la pensée médicale, mais aussi des conditions pédagogiques dans lesquelles se déroulera sa scolarité, du maître qu'il aura, des enfants qui l'entoureront, de son environnement, et des réactions qu'il développera au contact de l'écrit. Partant de cinquante ans d'expérience accumulée, il n'est donc pas difficile d'imaginer les tests qui seront fabriqués pour sélectionner les enfants en danger supposé de lecture. Il n'est pas plus difficile de prévoir que, dans un autre demi-siècle, ces tests rejoindront leurs aînés, dans le même silence gêné de ceux que leur mégalomanie scientifique aura empêché de dépasser un passé pourtant à peine dépassé. Prédire

(« dépister ») hors de tout enseignement qui apprendra et surtout qui n'apprendra pas à lire est impossible. Dire le contraire est une imposture.

Reste la question redoutable des « mesures d'aide pédagogique » qui seront mises en place, c'est-à-dire des dispositifs prévus pour les enfants que l'on écartera d'emblée de l'enseignement ordinaire de la lecture pour incompetence décrétée a priori. Ces mesures, car il y a beau temps que l'imagination n'est plus au pouvoir, combineront vraisemblablement des traitements individuels (avec ouverture de l'école à un personnel de formation médicale, orthophonistes par exemple) et, plus largement sans doute, un traitement collectif (avec ouverture de classes spéciales pour « handicapés du langage »). Ces mesures, vieilles comme la dyslexie, puis reprises il y a quelques années par des médecins œuvrant dans la mouvance de l'extrême droite, vont donc retrouver une nouvelle jeunesse. Le Ministère vient de créer des classes d'intégration scolaire (CLISS) pour le handicap mental (CLISS 1), auditif (CLISS 2), visuel (CLISS 3), moteur (CLISS 4). Gageons que les CLISS 5 viendront compléter cette liste pitoyable de classes séparant des autres enfants ceux que les malheurs de la vie ou de la naissance ont fait un peu différents. Et pourquoi s'arrêter en si bon chemin et ne pas créer dans le même enthousiasme ségrégatif des CLISS 6 pour les dysorthographiques, des CLISS 7 pour les dyscalculiques, des CLISS 8 pour les autistes, et d'autres encore pour d'autres enfants qui, par la seule magie verbale d'un préfixe médical, verraient alors leurs difficultés se transformer en maladie, puis par un second coup de baguette magique, politique celle-là, se retrouveraient entre eux, à l'écart ? Protégés des autres ou protégeant les autres de leur encombrante présence ? On peut se le demander. Après avoir coupé l'école en deux, en créant une sous-école pour les pauvres, les ZEP, il semble que le mouvement ségrégatif, encouragé par le silence complice de ceux qui y trouvent leur compte, prenne un nouvel élan. C'est au sein même de cette France des deux écoles que la division se poursuit

maintenant, entre les enfants qui, au CP, « peuvent suivre » et ceux qui peinent à le faire. Au-delà du cas particulier, il faut bien voir que c'est tout le projet d'école républicaine que ces pratiques mettent en cause, celui d'une seule école pour tous les petits Français.

Peut-on arguer au moins que, dans ces classes spéciales, les enfants « dépistés » apprendront mieux à lire ? On peut tenir de tels propos à des parents que leur souffrance aveugle et que leur culpabilité sournoisement entretenue (cf discours sur la famille) rend réceptifs à ce type de solution. On ne saurait les tenir à ceux qui, connaissant le système éducatif, savent bien que les classes spéciales sont des classes de relégation dans lesquelles les apprentissages sont médiocres et qui ne permettent pas de rejoindre le flux principal. La liste est longue de ces classes spéciales dont le discours immanquablement généreux qui en accompagnait leur baptême a vite laissé place au silence coupable de leur assoupissement. Classes de relégation, classes de résignation, le système scolaire français a déjà fait l'expérience de ces classes séparées. Les leçons en ayant été tirées, elle s'est orientée vers une politique d'intégration. Comme dans le cas de la prédiction, la question renaît : n'y a-t-il pas mieux à faire que de refaire les mêmes erreurs ?

Ainsi, à ces enfants introuvables qu'on se propose de repérer à l'aide d'outils incertains, on réserve sans doute des classes de relégation qu'une pédagogie toute confite de bonnes intentions, car convaincue au départ de son inadéquation, conduira à coup sûr à l'échec annoncé. Les moyens susceptibles d'être affectés à de telles créations fait craindre le pire. Le lobby médical qui, depuis les origines de l'école, conteste à celle-ci son monopole sur les enfants, aura gagné une partie. L'enfant mauvais lecteur, d'écolier devenu client, sera devenu une marchandise. Ce n'est pas à son argumentation, médiocre et en tous points contestable, que le lobby médical doit son emprise mais à la lâcheté intellectuelle de ceux qui, ayant oublié Molière, ne savent que s'incliner complaisamment devant son discours. En préférant l'acharnement thérapeutique à

l'acharnement pédagogique, le ministère de l'Éducation nationale se prépare à commettre une triple faute. Une faute scientifique, car il se propose de trancher dans un débat dans lequel les scientifiques n'ont jamais pu trancher. Une faute professionnelle, car, par ce geste, il désavoue les professionnels de l'éducation au bénéfice de ceux de la santé. Une faute politique enfin, car le pari en est fait, les enfants auxquels s'appliqueront ces mesures feront grossir le flot des statistiques de l'illettrisme de demain.

Elisabeth Bautier, Sciences de l'éducation, Université Paris 8 ; Michel Brossard, Psychologie, Bordeaux 2 ; Gérard Chauveau, INRP ; Jacques Fijalkow ; Sciences de l'éducation, Université Toulouse 2 ; Serge Netchine, Psychologie, Université Paris 8 ; Yves Reuter, Sciences de l'éducation, Université Lille 3 ; Jean-Yves Rochex, Sciences de l'éducation, Université Paris 8, Bernard Schneuwly, Psychologie et Sciences de l'éducation, Université de Genève

Notes

- (1) Taylor H.G., Sartz P. & Friel J. (1989). Developmental dyslexia in relation to other childhood reading disorders : Significance and clinical utility, *Reading Research Quarterly*, XV, 1, 84-101 (trad. française, Glossa, 1989, 17, 4-15)
- (2) voir par exemple Casanova J., Juanole E. & Fijalkow J. (1989). *Français-mathématiques : comparaison; Evaluation 6^{ème} 1989*, Rapport effectué dans le cadre de la convention Université Toulouse le Mirail- Direction de l'Évaluation et de la prospective, Ministère de l'Éducation nationale, France.

Interview de Jacques Fijalkow

Caractères - *L'article polémique que nous reproduisons ci-dessus, dont vous êtes un des signataires, a été publié en France dans divers journaux et revues tout au début de l'année 2000, alors que le « groupe de travail dyslexie-dysphasie », installé par le Ministère de l'Éducation nationale, était en train d'élaborer des propositions de « dépistage précoce » et « d'aide pédagogique ». Maintenant que nous sommes en juin, est-ce que vous avez des informations sur l'avancement de ce dossier ? Vos craintes se sont-elles confirmées ? Fallait-il s'inquiéter avant même de connaître les résultats des travaux de cette commission ?*

J.F. - Le groupe de travail a remis son rapport à la ministre, après avoir entendu des experts dont la plupart sont connus pour être favorables à l'approche médicale que nous dénonçons, à l'exclusion donc de ceux qui, comme les signataires de ce texte, ont une position que l'on sait différente. Un précédent, en France, de cette pratique est l'Observatoire National de la Lecture dont les membres, à une exception près, dont la fonction de trompe l'œil est évidente, sont issus d'un seul courant de pensée, évidemment le même que le précédent. Aux États-Unis, où la « guerre de la lecture »

fait rage, la même pratique politique apparaît et est pareillement contestée : constituer des groupes d'experts dont on sait à l'avance ce que seront les avis, afin de « faire passer » des décisions susceptibles de provoquer des réactions. Que les politiques manipulent la démocratie, c'est grave. Que des chercheurs se prêtent à ce jeu en acceptant de valider des décisions politiques déjà prêtes, c'est déplorable et inefficace. Ni la démocratie ni la recherche n'ont quoi que ce soit à gagner à ces méprisables jeux de société, tellement répandus à ce jour qu'ils sont devenus un objet de réflexion (voir Mouvements, 2000) et de colloque pour les chercheurs (eberwein@medea.wz-berlin.de). Cela étant, pour répondre plus précisément à une curiosité que je suppose inquiète, le rapport a non seulement été produit dans les conditions précisées ci-dessus, mais il est en tous points conforme à ce que nous pouvions craindre. C'est un rapport que l'on peut dire fondateur, car il crée la dyslexie dans l'Éducation nationale en France : non pas un texte proposant des orientations, mais un texte technique auquel ne manque que la signature du ministre pour devenir opératoire dans les écoles, un texte rédigé à l'évidence par des administratifs. Pourquoi la ministre ne l'a-t-elle pas signé ? Tout simplement parce qu'elle n'a plus cette fonction, suite à la tourmente politique qui a emporté son ministère. Que fera son successeur ? Nul ne peut le prévoir. Nous attendons. Fallait-il s'inquiéter de la sorte ?

Assurément. Si le groupe de travail avait été intitulé, par exemple, « Enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture », nous ne nous serions pas inquiétés, mais qui, voyant l'intitulé (« Groupe de travail dyslexie-dysphasie » !) ne verrait que la réponse était contenue dans la question ?

Caractères - *« Un premier fait massif, établi celui-là de manière universelle et irréfutable, est que les mauvais lecteurs sont presque toujours des enfants de milieu défavorisé. » - « Tous les résultats disponibles montrent que les enfants mauvais lecteurs sont aussi de mauvais calculateurs... » Certains chercheurs trouvent de telles affirmations trop péremptives. Ils allèguent notamment que même si les corrélations sont élevées et statistiquement très significatives – supposons qu'elles soient de l'ordre de 0.50, ce qui serait déjà beaucoup - cela signifierait que le milieu socio-culturel d'origine expliquerait, au mieux, 25 % de la variance des performances en lecture. Les enfants mauvais lecteurs issus de milieu favorisé seraient certes minoritaires, mais moins introuvables que l'article ne le donne à penser... les enfants mauvais lecteurs, mais bons calculateurs aussi.*

J.F. - Dès la première édition d'un ouvrage publié aux PUF (Fijalkow, 1984), j'ai posé la question : existe-t-il une relation entre le milieu sociofamilial de l'enfant et ses résultats dans l'apprentissage de la lecture ? J'ai alors distingué trois

types de recherches. Un premier groupe de 7 recherches évalue les résultats dans des épreuves de pré-lecture : toutes montrent que les enfants de milieux sociaux favorisés réussissent mieux que ceux qui proviennent de milieux défavorisés. Si l'on considère ensuite les résultats en lecture de populations scolarisées, sur les 30 recherches que j'ai examinées, 2 seulement ne concluent pas à l'existence d'une relation entre le milieu social et le niveau de lecture des enfants. Les résultats sont toutefois plus nuancés si l'on examine les recherches portant sur des populations sélectionnées : sur les 12 dont j'ai eu connaissance, seules 7 trouvent que les mauvais lecteurs proviennent d'un milieu social plus modeste que celui des enfants de l'échantillon témoin de lecteurs ordinaires. Divers artefacts méthodologiques analysés par ailleurs peuvent toutefois expliquer ces non-différences : appariements par le QI (lui-même en corrélation avec le milieu social) et origine sociale plus favorisée des consultants. Ces résultats étant on ne peut plus éloquentes, je n'ai pas pris la peine d'actualiser cette partie de cet ouvrage dans sa 3^e édition (1996). Faut-il vraiment, en l'an 2000, faire la preuve que la terre est ronde ? La relation entre milieu social et échec scolaire est un fait parfaitement établi, en lecture comme ailleurs. Permettez-moi de vous renvoyer au dernier ouvrage d'un auteur qui n'est pas loin de chez vous, Marcel Crahay (Crahay, 2000).

Vous posez la question des mauvais lecteurs qui ne sont pas issus d'un milieu défavorisé. Ils existent certes, mais ils sont rares. Trop rares pour constituer un problème social, suffisamment nombreux toutefois pour faire l'objet d'investigations où les relations à l'intérieur de la famille jouent un rôle capital. C'est donc un autre problème, un problème qui relève de la psychanalyse plutôt que de la sociologie et de la pédagogie.

Reste la corrélation lecture-mathématiques. Elle est aussi de l'ordre des faits. Je pourrais, ici comme plus haut, indiquer les travaux empiriques qui l'établissent massivement. L'avoir fait une fois suffira sans doute à faire comprendre que les idées avancées dans notre texte ne sont pas des opinions mais s'appuient sur des faits scientifiques.

Caractères - *Vous dénoncez la médicalisation des difficultés d'apprentissage de la lecture, avec toutes les conséquences qui en découlent, tests, rééducations spécialisées, classes spéciales, etc. - C'est sans doute que vous pensez qu'il existe d'autres moyens plus efficaces de soutenir les apprentissages et de prévenir leurs difficultés. Est-ce que vous pourriez nous en donner les grands principes ?*

J.F. - Sur un plan général, je m'inscris dans une tradition républicaine qui considère que l'école peut permettre à tous les enfants d'apprendre à lire et que c'est une des premières tâches dont elle doit s'acquitter. Mes moyens sont donc essentiellement pédagogiques, même si je pense que la pédagogie ne travaille pas dans un vide social ou psychologique : le contexte dans lequel elle s'exerce ou la population à laquelle elle s'adresse sont des données capitales, de même que le rôle du sujet apprenant. Toutefois, pour ce qui est de la pédagogie, ce que les promoteurs des méthodes actives (Decroly, Freinet...) ont énoncé me paraît plus que jamais devoir être au fondement des pratiques. Leurs principes sont les miens. Je n'ai rien à y ajouter. Seules les formes sont à actualiser pour tenir compte des transformations dues au temps. Sur le plan plus précis de la lecture, un courant comme celui du « Whole Language » dans le monde anglophone incarne très bien ces principes.

Caractères - *Si vous vous reconnaissez dans le « Whole language », est-ce parce qu'il s'agit d'un courant qui insiste sur la nécessité pour les enseignants de travailler en priorité à résoudre les ruptures culturelles qui peuvent exister entre l'école et les enfants des classes défavorisées ?*

J.F. - Je crois effectivement que c'est l'harmonie culturelle entre l'école et la maison qui constitue la clé de voûte de la réussite scolaire, en lecture comme en mathématique, comme dans toutes les autres matières. Cela veut dire que l'école doit faire tous les efforts possibles pour que les enfants et leurs familles s'y sentent vraiment chez eux, voient l'enseignant comme un allié, et non comme un adversaire. C'est beaucoup de travail ! Cela

suppose entre autres choses, que les enseignants osent innover dans leurs relations avec les familles, et soient également capables de concevoir une organisation de classe qui permette une véritable personnalisation des apprentissages. Je vous renvoie à *Entrer dans l'écrit* (Fijalkow, 1993), où j'ai exposé les solutions que nous avons expérimentées dans différents contextes scolaires.

Caractères - *Et sur le terrain, avez-vous eu l'occasion de mettre en œuvre ces principes sur une assez large échelle ? Quels en sont les fruits ? Tous les enfants rencontrant d'importantes difficultés en lecture arrivent-ils à en bénéficier ? Quels outils ou modes d'évaluation utilisez-vous pour mesurer les effets de votre pédagogie ?*

J.F. - C'est avec ces hypothèses que j'ai entrepris depuis plus de vingt ans des recherches-actions, dans des contextes nationaux différents (Israël, Québec, France principalement) et avec des populations présentant des risques différents (populations rurales, enfants issus de l'immigration, gitans, sourds...). Une évaluation indépendante des recherches-actions effectuées il y a peu dans l'Aude et la Haute Garonne a été effectuée récemment par l'Institut de Recherches en Économie de l'Éducation (IREDU) de Dijon sur un échantillon de 48 classes de CP, comparant alors, avec une méthodologie rigoureusement quantitative, un échantillon de classes avec lesquelles nous travaillons en recherche-action et un échantillon de classes pratiquant une pédagogie classique. Voici ce qu'on relève dans le rapport final (Le Bastard et Suchaut, 1999) :

Les analyses indiquent que les élèves qui ont été scolarisés dans une classe de grande section « ECLEC » abordent le CP avec un niveau d'acquisition en lecture-écriture plus important que les élèves, de caractéristiques comparables, issus de grande section « ordinaires ». Ceci vaut pour l'ensemble des domaines de l'évaluation initiale. En second lieu, les analyses globales menées au niveau de la classe de CP montrent que les élèves des classes expérimentales (classes CP « ECLEC ») ont, en moyenne, des progressions supérieures en lecture-écriture que les élèves des

classes-témoins. [...] Au-delà de l'effet moyen, qui vaut pour l'ensemble des analyses, des analyses complémentaires ont montré que certains élèves, plus que d'autres, bénéficient de la pédagogie « ECLEC ». Il s'agit des élèves qui ont obtenu les scores les plus faibles à l'évaluation de début de CP (ce sont les élèves pour lesquels la prédiction de l'apprentissage de la lecture est la plus incertaine).

Il est clair que les élèves « pour lesquels la prédiction de l'apprentissage de la lecture est la plus incertaine » proviennent de milieux sociaux défavorisés. On dispose donc à ce jour d'une évaluation indépendante qui confirme nos hypothèses de départ, à savoir qu'il est possible d'améliorer de manière sensible les résultats dans l'apprentissage de la lecture de ces enfants. Si ce constat est encourageant, il est toutefois nécessaire de poursuivre ce travail vers la réussite de tous.

Références

- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Fijalkow, J. (1984). *Mauvais lecteurs, pourquoi.* Paris, PUF (3^e édition, 1996)
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit.* Magnard.
- Le Bastard S. & Suchaut B. (1999). *Les pratiques pédagogiques innovantes en lecture-écriture : une évaluation de l'impact sur les apprentissages au CP.* Rapport IREDU.
- Mouvements (2000). *Savoir c'est pouvoir. Expertise et politique,* Paris, La Découverte, janvier-février 2000.